

Kliegl, Christina; Müller, Ursula M.

Diversity und Studienabbruch im Zeitalter von Bologna. Bedingungsfaktoren für Studienabbruchsgedanken in den alten und neuen Studiengängen an der Universität Duisburg-Essen

Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung 21 (2012) 1, S. 73-90



Quellenangabe/ Reference:

Kliegl, Christina; Müller, Ursula M.: Diversity und Studienabbruch im Zeitalter von Bologna. Bedingungsfaktoren für Studienabbruchsgedanken in den alten und neuen Studiengängen an der Universität Duisburg-Essen - In: Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung 21 (2012) 1, S. 73-90 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-162844 - DOI: 10.25656/01:16284

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-162844>

<https://doi.org/10.25656/01:16284>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

<https://www.hof.uni-halle.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Diversity und Studienabbruch im Zeitalter von Bologna

Bedingungsfaktoren für Studienabbruchsgedanken in den alten und neuen Studiengängen an der Universität Duisburg-Essen

Christina Kliegl
Ursula M. Müller
München/Duisburg-Essen

Die wettbewerbsorientierte Hochschulentwicklung führt dazu, dass der Erhöhung der Studienerfolgsrate und der Senkung der Studienabbrecherzahlen besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die Höhe der Studienabbrecherquote gilt als ein wichtiges Maß für Erfolg und Effektivität der akademischen Ausbildung

und ist als solches akzeptiert. Je mehr Studierende ihr Studium ohne Examen abbrechen, umso höher ist die Fehlleitung von finanziellen, aber auch von Humanressourcen. Die Hochschulen müssen schließlich nicht nur sorgsam mit gesellschaftlichen Ressourcen umgehen, sondern auch die Wahrung persönlicher Ressourcen im Blick behalten.

Dies hat man auch an der Universität Duisburg-Essen (UDE) erkannt. Im Rahmen von „institutional research“-Aktivitäten und einer umfassenden Qualitätsentwicklung ist die Analyse von Ursachen für Studienabbrüche dort zu einem zentralen Thema für die Qualitätssicherung der Hochschullehre geworden. Mit der Einrichtung eines Prorektorats für Diversity Management gab man zudem der Vermutung Ausdruck, dass Studierende mit Diversity-Merkmalen besonderer Aufmerksamkeit bedürfen und stärker von Studienabbruch betroffen sein könnten.

Eine Untersuchung zu den Ursachen von Studienabbrüchen zeigte in dieser Hinsicht eine positive Wirkung der Bologna-Reform: Studienabbrüche aufgrund finanzieller, familiärer oder gesundheitlicher Probleme sind in den neuen Studiengängen seltener als in den alten (vgl. Heublein et al. 2009: 26, 41 und 43). Dabei wurde jedoch die Frage aufgeworfen, ob dies auf eine Verbesserung der Studienbedingungen für Studierende mit Diversity-Merkmalen oder auf eine veränderte Zusammensetzung der Studierendenschaft zurückzuführen ist. Auf Basis der Daten aus einer großen Studierendenbefragung an der UDE soll im Folgenden versucht werden, hierauf eine Antwort zu geben.

Dazu werden zunächst die Begriffe Diversity und Diversity Management sowie die Zielsetzung der Studierendenbefragung erläutert, die in diesem Kontext vom Prorektorat für Diversity-Management der UDE in Auftrag gegeben worden ist (1). Im Anschluss wird der Forschungsstand zum Thema „Studienabbruch im Kontext von Diversity und Bologna“ dargestellt (2). Darauf aufbauend werden anhand theoretischer Überlegungen empirisch prüfbare Hypothesen abgeleitet (3). Im folgenden Abschnitt werden die Methodik und die bestehende Datengrundlage vorgestellt sowie ein erster Überblick über die Verteilung Diversity-relevanter Merkmale innerhalb der Studierendenstruktur gegeben (4). Den Kern des Artikels bildet die Vorstellung zweier logistischer Regressionsmodelle für die „alten“ und „neuen“ Studiengänge der UDE, die die Bedeutung verschiedener studentischer Probleme für das Vorhandensein von Studienabbruchsgedanken schätzen (5). Abschließend wird außerdem der Frage nachgegangen, ob abbruchgefährdete Studierende die bestehenden Beratungs- und Informationsangebote der UDE nutzen (6).

1. Diversity und Diversity Management

Der Begriff „Diversity“ bedeutet Vielfalt, Diversität, Unterschiedlichkeit, Individualität, Ungleichheit, Verschiedenheit und Vielfältigkeit. Unter Diversity Management (DiM) versteht man im Allgemeinen eine Managementstrategie bzw. eine umfassende Philosophie, Vision und Mission, die im US-amerikanischen Kontext entstanden ist (vgl. Vedder 2006) und zunächst auf Unternehmen der Privatwirtschaft beschränkt war (vgl. Arnetz/Hansen, 2002). Angewendet auf den Hochschulkontext zielt Diversity Management darauf ab, die soziale Vielfalt der Studierenden konstruktiv zu nutzen. Es wird nicht nur die individuelle Verschiedenheit von Studierenden *toleriert*, sondern diese wird im Sinne einer positiven Wertschätzung besonders hervorgehoben. Dabei stehen studierendenspezifische Diversitäts-Merkmale im Vordergrund wie z. B. Migrationshintergrund, bildungsferne Herkunft, Krankheit bzw. Behinderung, Eigenfinanzierung des Studiums oder Elternschaft.

Aufgrund ihrer Lage in Mitten der Metropole Ruhr, rekrutiert sich die Studierendenschaft der UDE aus einer bunten Mischung von Nationen, Kulturkreisen und gesellschaftlichen Schichten. Um sich im intensivierten Wettbewerb zwischen den Hochschulen ein individuelles Profil zu geben, schuf die UDE daher im Jahr 2008 erstmalig in Deutschland ein Prorektorat für Diversity Management (vgl. Klammer/Matuko 2010). Um im Sinne einer umfassenden Qualitätsentwicklung Aufschluss über die Lebenswirklichkeit und die spezifischen Probleme einer heterogenen Stu-

dierendenschaft zu bekommen, wurde an der UDE die Idee für eine große Studierendenbefragung geboren. Denn die üblichen, verfügbaren Daten aus der Hochschulstatistik, die im Rahmen von Bewerbung, Einschreibung, Prüfungswesen und Exmatrikulation gewonnen werden können, lassen nur Informationen zu einigen wenigen Diversitätsmerkmalen wie z. B. Geschlecht, Alter, Nationalität und Art der Hochschulzugangsberechtigung zu. Zu Fragen der Kindererziehung oder der Behinderung liegen nur Informationen vor, sofern entsprechende Anträge gestellt wurden.

Über die UDE-weite Verteilung von Merkmalen wie „Bildungshintergrund“ oder „Migrationshintergrund“ konnte man vor der Studierendenbefragung nur spekulieren (vgl. Schönborn/Stammen 2011). Ziel der Studierendenbefragung war es, einen Überblick über die Heterogenitätsmerkmale der Studierenden zu gewinnen sowie konkrete Handlungsableitungen zu treffen, um z. B. Studienabbruch präventiv zu begegnen und das gesamte Informations- und Beratungsangebot zu optimieren. Für die Befragung wurden folgende Diversity-Merkmale als relevant definiert: Geschlecht, nicht-akademischer Bildungshintergrund, Migrationshintergrund, Finanzierung des Studiums vorrangig durch eigene Erwerbstätigkeit oder eigene Rücklagen, chronische Erkrankung oder Behinderung, Elternschaft und Alter (hier: älter als 32 Jahre).

2. Forschungsstand

Die Studienabbruchforschung beschäftigt sich im Wesentlichen mit vier verschiedenen Fragekomplexen: dem Umfang von Studienabbruch, seinen Ursachen, seinen Folgen und seiner Prävention (Schröder-Gronostay 1999: 210). Dabei arbeiten die meisten Forscherinnen und Forscher im Feld der Ursachenforschung (Heublein/Wolter 2011: 223). Als bedeutendste Faktoren für eine Studienabbruchgefährdung zeigten sich immer wieder unzureichende Informationen über das gewählte Studium im Vorfeld (vgl. Heublein et al. 2009: 28), mangelndes Interesse am Studienfach (vgl. Unger et al. 2009: 66, Blüthmann et al. 2008: 407), Leistungsprobleme (vgl. Heublein et al. 2009: 20), fehlende Betreuung (vgl. Fellenberg/Hannover 2006: 392) und mangelnde soziale Integration (vgl. Unger et al. 2009: 88).

Das Thema Diversity findet in diesem Zusammenhang bislang nur wenig Beachtung. Es gibt keine Zahlen zur Höhe der Studienabbruchquoten von Studierenden mit Diversity-Merkmalen im Vergleich zu den übrigen Studierenden. Dass das Vorhandensein von Diversity-Merkmalen Studienabbrüche bzw. die Gedanken an Studienabbrüche begünstigen

kann, wurde immer wieder festgestellt (vgl. z. B. Heublein et al. 2009: 19, Blüthmann et al. 2011: 120). Häufig werden Diversity-Merkmale jedoch als Ursachen für Studienabbrüche behandelt, ohne dass auf die dahinterstehenden Mechanismen eingegangen wird.

Speziell zum Thema Studienabbruch und Diversity gibt es kaum Untersuchungen, die zudem meist auf ein bestimmtes Diversity-Merkmal fokussieren, z. B. Migrationshintergrund (vgl. Weegen 2011).

Lediglich eine Studie kombiniert das Erkenntnisinteresse an bestimmten Diversity-Aspekten für Studienabbruchsgründe mit der Betrachtung der Veränderungsprozesse im Rahmen des Bologna-Prozesses. Die Exmatrikuliertenbefragung des Studienjahres 2007/2008 des HIS-Institut für Hochschulforschung zeigte, dass insbesondere Leistungsprobleme und eine mangelnde Studienmotivation bei den Bachelorstudiengängen im Gegensatz zu den „alten“ Studiengängen als Grund für einen Studienabbruch an Bedeutung gewonnen haben (vgl. Heublein et al. 2009: 22, 30). In Bezug auf Diversity-relevante Merkmale wie finanzielle oder familiäre Probleme oder Krankheit wurde hingegen festgestellt, dass diese von den Exmatrikulierten der Bachelorstudiengänge seltener als ausschlaggebende Gründe für einen Studienabbruch angesehen werden als von den Exmatrikulierten der herkömmlichen Studiengänge (vgl. Heublein et al. 2009: 26, 41, 43). Die Autoren weisen jedoch darauf hin, dass dieser Befund darauf zurückzuführen sein kann, dass die Bachelorstudierenden im Durchschnitt jünger sind und ihr Studienabbruch meist in früheren Phasen des Studiums stattfindet als bei den Studierenden der herkömmlichen Studiengänge (vgl. Heublein et al. 2009: IV). Der Rückgang der Bedeutung dieser Gründe für einen Studienabbruch dürfte ihres Erachtens also auch damit zusammenhängen, dass insgesamt weniger Studierende in den Bachelorstudiengängen überhaupt Diversity-Merkmale wie ein überdurchschnittlich hohes Alter oder Elternschaft aufweisen.

Es bleibt aber unklar, wie sich die Bedingungen für diejenigen Studierenden, die entsprechende Diversity-Merkmale aufweisen, in den Studiengängen mit neuen und alten Abschlüssen unterscheiden. Hierfür ist eine multivariate Analyse notwendig. Nur so ist es möglich, Aussagen zu treffen, die nicht durch die Größe der Subpopulationen beeinflusst werden.

3. Theorien und Hypothesen

Die bekanntesten und einflussreichsten Ansätze zur Erklärung von Studienabbrüchen wurden bereits in den siebziger und achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts formuliert. Sie basieren auf der Annahme, dass

die Passung zwischen dem einzelnen Studierenden und der Hochschule, an der er eingeschrieben ist, stimmen muss, damit er eine Bindung an sein Studium und diese Hochschule entwickelt. Entsteht diese Bindung nicht, so kommt es zu einem Hochschulwechsel oder gar einem Studienabbruch. Die wichtigsten Vertreter dieses sogenannten „Student-Institution Fit Approach“ sind Vincent Tinto (1975, 1982, 1988, 1993) und John P. Bean (1980, 1982, 1985). Ihre Ansätze unterscheiden sich in den Variablen, die für die Entwicklung der so wichtigen Bindungen als einflussreich betrachtet werden. Sie stimmen jedoch darin überein, dass Hintergrundvariablen, wie es die meisten Diversity-Merkmale sind, keinen eigenen Einfluss auf Studienabbrüche haben sollten. Studienabbrüche sind vielmehr auf Faktoren wie fachliche Schwierigkeiten, das Fehlen allgemeiner Studienkompetenzen, Schwierigkeiten im Umgang mit Lehrenden oder eine schlechte soziale Integration zurückzuführen.

Die „Ability-to-Pay Theory“ (Cabrera et al. 1990, 1992) kritisiert die Ansätze Tintos und Beans, da sie die Studienfinanzierung nicht als direkte wirksame Einflussgröße in Bezug auf Studienabbrüche betrachten. Vielmehr wird in ihren Ansätzen davon ausgegangen, dass vor der Immatrikulation geklärt wird, wie das Studium finanziert werden soll, und später keine weiteren Überlegungen dazu angestellt werden müssen. Cabrera et al. (1990) nehmen hingegen an, dass die Studienfinanzierung über das gesamte Studium hinweg immer wieder neu gesichert werden muss und daher einen eigenen, direkten Einfluss auf die Entscheidung hat, das Studium fortzusetzen oder abubrechen. Darüber hinaus bleibt Studierenden, die ihr Studium selbst finanzieren, weniger Zeit für die soziale und akademische Integration in die Hochschule, die auch Cabrera et al. (1990, 1992) in ihrer Theorie als entscheidend betrachten. Entsprechend ergibt sich folgende Hypothese: Studierende, die ihr Studium vollständig selbst finanzieren, denken eher an Studienabbruch als Studierende, die auch andere Finanzierungsquellen für ihr Studium haben.

Ferner gibt es in der Studienabbruchforschung eine Perspektive, die sich an Bourdieu anlehnt (Thomas 2002). Demnach sind Studienabbrüche hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass der eigene Habitus im Umfeld der Hochschule zu Problemen führt. Studierenden, deren Eltern nicht studiert haben, fehlt die Sozialisation, die Studierenden mit akademischem Bildungshintergrund eine Eingewöhnung an der Hochschule erleichtert. Daraus folgt die Hypothese: Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern denken eher an Studienabbruch als Studierende mit mindestens einem Akademiker-Elternteil. Ähnlich verhält es sich mit Studierenden mit Migrationshintergrund bzw. aus dem Ausland. Auch ihnen ist der Ha-

bitus an deutschen Universitäten häufig fremd, was zu Orientierungsproblemen führen kann.

Alle Probleme, die Studierende mit Diversity-Merkmalen haben, sollten sich in Bachelorstudiengängen in verschärfter Form zeigen. Schließlich haben sie durch die neue Studienstruktur weniger Zeit in ihrem individuellen Tempo zu studieren: Sprach- und Orientierungsprobleme müssen schneller beseitigt werden, die Zeit zum Arbeiten neben dem Studium ist knapper, Kinder müssen häufiger fremdbetreut werden, Kurse, in denen krankheitsbedingt einzelne Stunden versäumt wurden, müssen eher komplett wiederholt werden. Inwieweit diese Überlegungen richtig sind, soll im Folgenden anhand des Datensatzes der Studierendenbefragung der UDE exemplarisch für eine Hochschule geklärt werden.

4. Datengrundlage und Methodik

Im Sommer 2009 haben 5.544 Personen den Online-Fragebogen zur Studierendenbefragung der UDE vollständig ausgefüllt. Dies entspricht einem Rücklauf von 19,3 %. Bezüglich der wichtigsten soziodemographischen Merkmale, deren Verteilung aus der universitätsweiten Statistik bekannt ist, scheint es sich bei den Befragten um ein recht gutes Abbild der Grundgesamtheit zu handeln. Die teilnehmenden Studierenden waren zwar eher weiblich, überdurchschnittlich jung und verfügten überdurchschnittlich oft über die allgemeine Hochschulreife, während Studierende aus dem Ausland etwas unterrepräsentiert waren. Doch unverhältnismäßig große Abweichungen blieben aus (vgl. Stammen 2010: 5 ff.).

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die wichtigsten Diversity-Merkmale, die im Rahmen des DiM der UDE eine Rolle spielen. Streng genommen sind auch die Merkmale „Geschlecht“ und „akademischer vs. nicht-akademischer Bildungshintergrund der Eltern“ als Diversity-Merkmale zu bezeichnen, obwohl sich deren Diversity-relevanten Ausprägungen auf etwa die Hälfte der gesamten Befragten beziehen.

Zur Beantwortung der Frage, wie sich das Auftreten von Studienabbruchsgedanken (nicht: tatsächlichen Studienabbruchs) zwischen Studierenden in den neuen und den alten Studiengängen unterscheidet, wurden zwei logistische Regressionsmodelle für die alten und neuen Studiengänge geschätzt. Als abhängige Variable wurde jeweils die Antwort auf die Frage verwendet, ob jemals an Studienabbruch gedacht worden ist oder nicht. Als unabhängige Variablen gingen die oben genannten Diversitymerkmale, unterschiedliche Schwierigkeiten, die einem Studierenden während des Studiums begegnen können, sowie der wahrgenommene Beratungsbedarf zu verschiedenen Themen ein. Daneben wurden die Fächer-

gruppe, die Semesterzahl, eine eventuelle Studienunterbrechung, die Art der Hochschulzugangsberechtigung, eine mögliche vor Studienbeginn abgeschlossene Berufsausbildung und die allgemeine Zufriedenheit mit dem Studium in die Modelle integriert.

Tabelle 1: Übersicht über die Vielfalt der befragten Studierendenschaft

	Absolute Häufigkeit	Prozent
Frauen	3.251	59,3
Studierende aus Nicht-Akademiker-Familien ¹	2.651	52,1
Studierende mit Migrationshintergrund ²	1.329	24,2
Studierende, die sich vorrangig durch eigene Erwerbstätigkeit oder eigene Rücklagen finanzieren	709	12,8
Studierende mit chronischer Erkrankung oder Behinderung	581	10,5
Studierende mit Kind(ern)	215	3,9
Ältere Studierende (hier: älter als 32 Jahre)	191	3,4
Studierende mit Eltern ohne Berufsabschluss	127	2,3
Ausländische, nur zum Studium nach Deutschland gekommene Studierende	124	2,2

5. Ergebnisse

Was den Einfluss von Diversity-Merkmalen auf Studienabbruchsgedanken anbelangt, so zeigen die Daten der Universität Duisburg-Essen (siehe Tabelle 2) ein differenziertes und in Teilen überraschendes Bild.

Während man weiß, dass Frauen beispielsweise in den Ingenieurwissenschaften eine höhere Studienabbruchneigung aufweisen (Derboven/Winker 2010), hat das Geschlecht im hier vorliegenden Modell keinerlei Einfluss auf Studienabbruchsgedanken. Eventuell verschiedene fakultätsspezifische Abbruchquoten scheinen sich die Waage zu halten.

¹ Unter „Studierende aus Nicht-Akademiker-Familien“ werden Studierende gefasst, von denen kein Elternteil über eine akademische Ausbildung verfügt.

² Das latente Konstrukt des Migrationshintergrundes wurde in der Erhebung mit einer Vielzahl an manifesten Variablen erfasst (z.B. eigene Staatsangehörigkeit, Geburtsland des Vaters bzw. der Mutter, Staatsangehörigkeit von Mutter und Vater). Die hier verwendete Operationalisierung des Migrationshintergrundes umfasst Studierende, von denen ein oder zwei Elternteile nicht in Deutschland geboren wurden. Diese Definition umfasst also auch Studierende, die in zweiter Generation in Deutschland leben, und stellt auf die räumliche Migration der Eltern ab.

Entgegen der Hypothese der „Ability-to-Pay“-Theorie, dass Studierende, die sich komplett selbst finanzieren müssen, eher an Studienabbruch denken, ergeben sich bezüglich Selbstfinanzierung keine signifikanten Effekte. Man hätte vermuten können, dass insbesondere bei Bachelor-Studierenden aufgrund der höheren zeitlichen Restriktionen sich das Merkmal der Selbstfinanzierung negativ auswirkt. Eine mögliche Erklärung für die fehlenden Effekte könnte sein, dass diejenigen, die sich komplett selbst finanzieren müssen, bereits bei ihrer Entscheidung, ein Studium aufzunehmen, sich über dieser Tatsache bewusst waren und nicht mitten im Studium davon „überrascht“ wurden.

Liegt eine chronische Erkrankung bzw. Behinderung vor, so hat dies bei den alten, herkömmlichen Studiengängen einen hochsignifikanten Effekt auf Studienabbruchsgedanken, während dies bei den Bachelor-Studierenden nicht stärker abbruchgefährdend wirkt.

Ein weiteres Diversity-Merkmal ist das Alter. Doch vom Alter hängt es nicht ab, ob jemand jemals an Studienabbruch gedacht hat oder nicht.

Die Tatsache allein, ob jemand ein Kind hat oder nicht, hat noch keinen Einfluss auf Studienabbruchsgedanken. Geht man jedoch von denjenigen aus, die Kinder haben und zudem Probleme mit der Kinderbetreuung haben, so wirkt sich dies bei den Studierenden der alten Studiengänge stark abbruchgefährdend aus, wohingegen es bei den Bachelor-Studierenden keinen signifikanten Effekt gibt.

Ein Migrationshintergrund wirkt weder hemmend noch förderlich auf Studienabbruchsgedanken. Dies trifft gleichermaßen auf Studierende aus herkömmlichen und neuen Studiengängen zu. Dies steht im Gegensatz zu einer Untersuchung von Weegen (2011), der feststellt, dass die – allerdings in diesem Fall – *tatsächlichen* Absolventen- bzw. Erfolgsquoten von (muslimischen) Migranten bei weitem geringer sind als von deutschstämmigen Studierenden. Aus weiteren Analysen zur UDE-Studierendenbefragung weiß man jedoch, dass nicht die Gruppe der türkischstämmigen Migranten die größte nationale Gruppe darstellt, sondern die Gruppe der polnischstämmigen Migranten. Vielleicht denkt letztere Gruppe seltener an einen Studienabbruch.

Ausländische Studierende, die extra zum Studium nach Deutschland gekommen sind, haben – sowohl in den alten als auch den neuen Studiengängen – eine geringere Wahrscheinlichkeit, einen Studienabbruch in Betracht zu ziehen. Vermutlich sind ausländische Studierende hochmotiviert und stehen sicherlich auch unter einem höheren Erfolgsdruck.

Während andere (insbesondere weiter zurückliegende) Studien zeigen, dass der Anteil der Studienabbrecher aus unteren sozialen Herkunftsgruppen besonders groß ist (Heublein/Spangenberg/Sommer 2002;

Reissert/Marciszewski 1987), kann dies von den Daten der UDE-Studierendenbefragung nicht bestätigt werden. Denn was das Diversity-Merkmal „Bildungshintergrund“ betrifft, zeigen sich keine signifikanten Effekte, weder in der Gruppe derjenigen, deren Eltern(teil) eine Berufsausbildung hat/haben, noch in der Gruppe derjenigen, die aus sehr bildungsfernen Elternhäusern kommen, in denen kein Elternteil über eine Berufsausbildung verfügt. Dies mag angesichts der eingangs erwähnten, an Bourdieu angelehnten Hypothese, dass Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern höhere Schwierigkeiten haben, sich im Umfeld der Hochschule einzugewöhnen, überraschen.

Insgesamt ist durchaus überraschend, dass insbesondere bei den drei äußerst einschlägigen Diversity-Merkmalen „Geschlecht“, „Migrationshintergrund“ und „Bildungshintergrund“ keine Effekte festgestellt werden können – weder im Modell der herkömmlichen Studiengänge, noch im Modell der neuen Studiengänge. Zumindest was Studierende mit Migrationshintergrund und Bildungsaufsteiger anbelangt, so kann vermutet werden, dass eine starke Vorselektion vorherrscht, so dass nur besonders gute und durchsetzungsfähige Studierende sich überhaupt bis zur Aufnahme eines Studiums vorgearbeitet haben (Sarletti/Müller 2011: 4).

Aus weiteren Analysen wissen wir, dass Studierende mit Migrationshintergrund und Bildungsaufsteiger – wenn auch nur geringfügig – doch mehr Schwierigkeiten mit bestimmten allgemeinen Studienkompetenzen wie z.B. dem Verfassen schriftlicher Arbeiten oder dem Halten von Referaten haben. Jedoch scheint sich dies nicht auf Studienabbruchsgedanken niederzuschlagen.

Lediglich bezüglich einiger weiterer Diversity-Merkmale zeigt sich – wie eingangs vermutet – dass die einzelnen Merkmale und die damit einhergehenden Probleme sich stärker auf die Bachelor-Studierenden niederschlagen als auf Studierende herkömmlicher Studiengänge. Denn eine chronische Krankheit und Probleme mit der Kinderbetreuung wirken sich bei den Studierenden herkömmlicher Studiengänge, wobei man intuitiv immer annahm, dass solche Probleme innerhalb ihrer lockereren Studienstrukturen (mit Ausnahme der Medizin und einzelner weiterer Fächer) noch leichter zu kompensieren sind, stattdessen gravierender auf Studienabbruchsgedanken aus. Dies mag mit unterschiedlichen Erwartungen an das Studium zusammenhängen.

Im Folgenden sollen nun die Effekte bestimmter Schwierigkeiten auf Studienabbruchsgedanken jeweils für Studierende der alten sowie der neuen Studiengänge untersucht werden. Schwierigkeiten mit der „individuellen Betreuung und dem Umgang mit Lehrenden“ wirken sich nur bei den Bachelor-Studierenden auf das Vorhandensein von Studienabbruchs-

gedanken aus. Dies mag vielleicht daran liegen, dass Studierende aus herkömmlichen Studiengängen gar nicht erst so hohe Ansprüche an ihre Betreuung anstellen und dann auch nicht frustriert werden können.

Erstmals zeigen sich bei dem Item „Schwierigkeiten mit der sozialen Einbindung/Konkurrenz unter Studierenden“ gleichzeitig bei beiden betrachteten Studierendengruppen hohe signifikante Effekte. Somit scheint der „Student-Institution-Fit-Approach“, demgemäß eine mangelnde soziale Einbindung in die Welt der Hochschule Studienabbruchsgedanken erhöht, von den Daten bestätigt zu werden. Auch das Item „Schwierigkeiten bei der Orientierung an der UDE“ beziehungsweise „Schwierigkeiten mit allgemeinen Studienkompetenzen“ weist sowohl für Studierende alter Studiengänge als auch für Studierende neuer Studiengänge hohe Effekte auf. Dies heißt also, dass über die einzelnen Studienabschlusstypen hinweg Schwierigkeiten bei der Orientierung und beim Erwerb allgemeiner Studienkompetenzen zu Studienabbruchsgedanken führen.

Ein letzter Schwierigkeitsbereich betrifft die Leistungsanforderungen im Fachstudium. Hierbei ist festzustellen, dass nur bei den Bachelor-Studierenden Schwierigkeiten im Fachstudium die Studienabbruchsbereitschaft erhöhen. Dies mag vielleicht daran liegen, dass Bachelor-Studierende bereits zu einem früheren Zeitpunkt im Studium aufgrund des in höherem Maße vorgegebenen Curriculums auf fachliche Probleme aufmerksam werden und diese nicht länger ignorieren bzw. in spätere Semester „verschleppen“ können.

Im Folgenden sollen nun einzelne Beratungsbedarfe und deren Wechselwirkung zu Studienabbruchsgedanken betrachtet werden. Dazu wurde im Vorhinein eine gesamte Item-Batterie zum Thema Beratungsbedarf einer Faktorenanalyse unterzogen. Ein „wirtschaftlicher und rechtlicher Beratungsbedarf“³ führt bei Studierenden der herkömmlichen Studiengänge zu einer Erhöhung von Studienabbruchsgedanken, während dies auf Studierende der Bachelor-Studiengänge keinen Einfluss hat.

Ein „studienbezogener Beratungsbedarf“⁴ hingegen verringert die Wahrscheinlichkeit von Studienabbruchsgedanken, jedoch ist der Effekt nur für die Bachelor-Studierenden signifikant. Diesen negativen Effekt

³ Zum „wirtschaftlichen und rechtlichen Beratungsbedarf“ zählen Bedarfe zu folgenden Items: „Finanzierung des Studiums“, „Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit“, „Vereinbarkeit von Studium und familiären Verpflichtungen“, „Krankenversicherung“ sowie „Bleiberecht und sonstige rechtliche Fragen (z.B. BAföG)“.

⁴ Zum „studienbezogenen Beratungsbedarf“ zählen Bedarfe zu folgenden Items: „Studienfachbezogene Beratung“, „Beratung im Studienverlauf“, „Studienabschlussprobleme“, „Finanzierung eines studienbezogenen Auslandsaufenthaltes“, „Arbeitsorganisation/ Zeitmanagement“, sowie „wissenschaftliches Arbeiten“.

könnte man dadurch erklären, dass Bachelor-Studierende sich stärker als Studierende der herkömmlichen Studiengänge darüber bewusst sind bzw. werden, bezüglich ganz konkreter studienbezogener Probleme Beratungsbedarf zu haben und dann auch das bestehende Angebot stärker wahrnehmen und somit Studienabbruch(sgedanken) stärker vorbeugen.

Was einen „sozialen und persönlichen Beratungsbedarf“⁵ anbelangt, so führt dies nur bei Studierenden herkömmlicher Studiengänge zu einer Erhöhung von Studienabbruchsgedanken. Auch hierfür könnten verschiedene Erwartungshaltungen gegenüber der Institution Hochschule verantwortlich sein. Unter Umständen verstehen Bachelor-Studierende ihre Hochschule mehr als pragmatische Ausbildungsinstitution und nicht mehr so sehr als allumfassende, ganzheitliche Bildungseinrichtung, so dass sie sich bei sozialen und persönlichen Problemen nicht von der Hochschule eine Lösung erwarten, sondern sich anderweitig Hilfe holen.

Ein „ich-bezogener Beratungsbedarf“⁶ erhöht die Wahrscheinlichkeit von Studienabbruchsgedanken sowohl für die alten als auch für die neuen Studiengänge. Dies verwundert nicht, da z.B. das dazugehörige Item „Zweifel, das Studium fortzuführen“ natürlich ein Indikator für Studienabbruchsgedanken ist.

Die These, dass Studierende der Geisteswissenschaften aufgrund schlechter Arbeitsmarktchancen stärker zu Studienabbruchsgedanken tendieren, kann nur im Bezug auf die Bachelor-Studierenden bestätigt werden. Denn im Vergleich zur Referenzkategorie der Wirtschaftswissenschaften tendieren Studierende der Geisteswissenschaften häufiger zu Studienabbruchsgedanken. Aufgrund des Unterschiedes zwischen Studierenden herkömmlicher Studiengänge und Bachelor-Studierenden ist zu vermuten, dass es nicht an den Arbeitsmarktchancen liegt, sondern vielmehr an Faktoren, die etwas mit dem Bologna-Prozess und den Abgleich von Erwartungen und tatsächlichen Erfahrungen zu tun hat.

Darüber hinaus ist festzustellen, dass Lehramtsstudierende, die noch das alte Staatsexamen machen, besonders resistent gegenüber Studienabbruchsgedanken zu sein scheinen.

⁵ Zum „sozialen und persönlichen Beratungsbedarf“ zählen Bedarfe zu folgenden Items: „Diskriminierungsvorfall“, „Mobbing unter Studierenden“, „Studium mit einer Behinderung/chronischer Krankheit“, „Kontaktschwierigkeiten“, „Probleme mit Alkohol oder Drogen“ sowie „familiäre Probleme im Heimatland/Heimweh (für Studierende aus dem Ausland“.

⁶ Zum „ich-bezogenen Beratungsbedarf“ zählen Bedarfe zu folgenden Items: „psychische Probleme“, „mangelndes Selbstwertgefühl“, „Partnerschaftsprobleme/Probleme im familiären Umfeld“, „Prüfungsanst“, „Arbeits- und Konzentrationsschwierigkeiten“ sowie „Zweifel, das Studium fortzuführen“.

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu einer Reihe weiterer studien- und ausbildungsbezogener, unabhängiger Variablen vorgestellt. Während – wie oben festgestellt – das Alter der Studierenden keinen signifikanten Einfluss auf Studienabbruchsgedanken ausübt, geht eine Erhöhung der Semesterzahl bei den Bachelor-Studierenden mit einer Erhöhung von Studienabbruchsgedanken einher. Bei den Studierenden herkömmlicher Studiengänge gibt es diesen Effekt nicht.

Für beide Studienabschlusstypen gilt, dass eine Studienunterbrechung um mindestens ein Semester die Studienabbruchsgedanken erhöht. Es scheint, als würde eine Studienunterbrechung die Bindung an die Hochschule so stark reduzieren, dass im Anschluss ein Studienabbruch wahrscheinlicher wird.

In den herkömmlichen Studiengängen verringert eine andere Hochschulzugangsberechtigung als ein allgemeines, in Deutschland erworbenes Abitur die Gefahr an Studienabbruch zu denken. Das heißt also, dass jemand der nicht das allgemeine Abitur besitzt, sondern auf anderem Weg die Hochschulreife erlangt hat, besser vor Studienabbruchsgedanken geschützt ist. Diese Gruppe scheint aufgrund ihres besonderen Werdegangs besonders robust gegen Studienabbruchsgedanken zu sein. Für Studierende von Bachelor-Studiengängen gilt dieser Effekt nicht.

Eine abgeschlossene Berufsausbildung – egal zu welchem Zeitpunkt sie abgeschlossen wurde – wirkt sich bei den herkömmlichen Studiengängen mildernd auf Studienabbruchsgedanken aus. Das betrifft also Personen, die entweder zunächst eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben und dann über den „zweiten Bildungsweg“ noch die Hochschulreife „nachgeholt“ haben, als auch Personen, die im Anschluss an das Erlangen der Hochschulreife zunächst eine Ausbildung absolviert haben und sich dann doch noch für ein Studium entschieden haben. Jedoch schützt bei den Bachelor-Studiengängen eine abgeschlossene Berufsausbildung nicht vor Studienabbruchsgedanken.

Herrscht eine große Unzufriedenheit mit dem Studium im Allgemeinen, so wirkt sich dies sowohl für Studierende der herkömmlichen Studiengänge als auch der Bachelor-Studiengänge studienabbruchsgefährdend aus.

Tabelle 2: Logistische Regressionsmodelle nach Studienabschlusstypen

	Magister-, Diplom- und Staatsexamen-Studierende (N = 2768)	Bachelor-Studierende (N = 2362)
Geschlecht (1 = weiblich)	,007	-,055
Selbst-Finanzierung	,117	,235
Chronische Krankheit/Behinderung	,788***	,220
Alter	-,005	-,029
Kind		
• ja, aber keine Probleme mit Betreuung	-,012	-1,043
• ja und Probleme mit Betreuung	,711*	-,050
Migrationshintergrund	-,216	-,168
Ausländische Studierende, die nur zum Studium nach Deutschland gekommen sind	-1,697**	-,757*
Bildungshintergrund (Ref.: Mindestens ein Elternteil hat Hochschulabschluss)		
• Mindestens ein Elternteil hat Berufsausbildung	-,067	-,116
• Kein Elternteil hat Berufsausbildung	,101	,090
Schwierigkeiten		
• Individuelle Betreuung und Umgang mit Lehrenden	,005	,401***
• Soziale Einbindung/ Konkurrenz unter Studierenden	,327**	,508***
• Leistungsanforderungen im Fachstudium	,041	,124**
• Orientierung an der UDE / Allgemeine Studienkompetenzen	,280*	,373**
Beratungsbedarf		
• Wirtschaftlicher und rechtlicher Beratungsbedarf	,448***	,260
• Studienbezogener Beratungsbedarf	-,223	-,304*
• Sozialer und persönlicher Beratungsbedarf	,348*	-,019
• Ich-bezogener Beratungsbedarf	,492***	,569**
Studienfach (Ref.: Wirtschaftswissenschaften)		
• Geisteswissenschaften	,319	,389***
• Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften	,134	-,147
• MINT	-,065	,149
• Medizin	-,053	-
• Lehramt	-,251**	-
Semesterzahl	,010	,024*
Studienunterbrechung für mindestens ein Semester	,575***	,564**
Hochschulzugangsberechtigung (1 = andere als in Deutschland erworbene allgemeine Hochschulreife)	-,155*	,023
Abgeschlossene Berufsausbildung	-,258*	-,112
Große Unzufriedenheit mit dem Studium allgemein	,772***	,203*
Nagelkerkes R²	0,182	0,161

* = signifikant auf 5 %-Niveau,

** = signifikant auf 1 %-Niveau,

*** = signifikant auf 0,1 %-Niveau.

6. Studienabbruchsgedanken und die Wahrnehmung bzw. Optimierung von Informations- und Beratungsangeboten

Im Folgenden wird betrachtet, inwiefern sich die drei Gruppen, die noch nie, gelegentlich bzw. oft Studienabbruchsgedanken hatten, im Bezug auf das Wahrnehmen von Beratungs- und Informationsangeboten unterscheiden (Tabelle 3).

Tabelle 3: Teilnahme an Beratungs- und Informationsangeboten nach der Intensität von Studienabbruchsgedanken (in Prozent)

Beratungsinhalte bzw. Beratungsgründe	Intensivität der Studienabbruchsgedanken		
	Nie	Gelegentlich	Oft
Studienfachbezogene Beratung	39,1	32,8	30,9
Beratung zum Studienverlauf	37,9	25,6	28,6
Studienabschlussprobleme	18,8	15,5	12,9
Arbeitsorganisation/Zeitmanagement	4,5	5,5	6,0
Prüfungsangst	4,9	5,3	4,5
Arbeits- und Konzentrations-schwierigkeiten	2,1	5,4	2,3
Kontaktschwierigkeiten	0,4	5,4	1,8
Zweifel, das Studium fortzuführen	6,7	8,0	11,8

Dabei fällt auf, dass mit steigender Intensität von Studienabbruchsgedanken, die Inanspruchnahme der unmittelbar studienbezogenen Angebote wie z.B. „studienfachbezogene Beratung“ „Beratung zum Studienverlauf“ bzw. „Studienabschlussprobleme“, zurückgeht. Abbruchgefährdete scheinen ihr Studium weniger proaktiv zu planen und Beratungsleistungen einzufordern. Was eher problembezogene Aspekte anbelangt (z.B. Arbeitsorganisation/Zeitmanagement, Prüfungsangst, Arbeits- und Konzentrationsschwierigkeiten und Kontaktschwierigkeiten), so sind aufgrund der insgesamt doch sehr geringen Inanspruchnahme kaum verlässliche Aussagen über die Zusammenhänge mit Studienabbruchsgedanken zu treffen. Erwartungsgemäß nehmen diejenigen, die mit dem Studium hadern, auch öfter ein Beratungsangebot wahr, das sich auf ihre Zweifel, das Studium fortzuführen, bezog. Doch insgesamt ist selbst der Anteil, der sich bei starken Abbruchsgedanken (nämlich 11,8 %) beraten lässt, unerfreulich gering.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Abbruchgefährdete besonders resistent gegenüber Beratungs- und Informationsangeboten zu sein scheinen. Bereits die unmittelbar studienbezogenen Beratungsleistungen müssten Abbruchgefährdete in viel höherem Maße ansprechen, so dass

bereits in einem frühen Stadium entgegen gewirkt werden kann, bevor sich Studienabbruchsgedanken überhaupt festsetzen können.

In Studien wurde nachgewiesen, dass eine in Anspruch genommene Studienberatung positive Effekte auf den weiteren Studienverlauf hat (Brandstätter/Grillich/Farthofer 2002). Doch wie schafft es eine Institution wie die UDE Studierende, die daran denken ihr Studium abzubrechen, gezielt anzusprechen und mit ihren Beratungs- und Unterstützungsangeboten zu erreichen? An der UDE ist ein allumfassendes, längsschnittartig angelegtes Studierendenpanel geplant, auf dessen Basis vielleicht genauere Anhaltspunkte darüber gewonnen werden können, wie Studienabbruchprävention konkret konzipiert sein müsste, um die gefährdeten Studierenden tatsächlich zu erreichen. Es wäre zum Beispiel möglich, auf Basis der Hochschulstatistik bzw. der Prüfungsstatistik gezielt abbruchgefährdete Panel-Teilnehmer zu identifizieren und diese gezielt zu befragen, um mehr über die Dynamiken zwischen Studienabbruch und universitärer Unterstützungsleistungen zu erfahren. Auch wäre es zumindest auf Basis der Prüfungsstatistik – bei Befragungsdaten wäre dies datenschutzrechtlich etwas bedenklich – möglich, Studierende herauszufiltern, denen man eine Pflichtberatung zukommen lassen will.

7. Fazit

Im vorliegenden Artikel wurde der Frage nachgegangen, ob sich das Auftreten von Studienabbruchsgedanken zwischen Studierenden der alten und neuen Studiengänge an der UDE bezüglich einer Reihe von Variablen unterscheidet.

Insgesamt ist es ein schwieriges Unterfangen, die Determinanten von Studienabbruch bestimmen zu wollen. Es ist als ein methodisches Problem zu bezeichnen, dass die Untersuchungen zu den Studienabbruchsründen sich meist auf intendierten bzw. potentiellen Studienabbruch beziehen, nur wenige dagegen auf tatsächlichen Abbruch (Heublein/Wolter 2011: 228). Denn Studienabbrecher sind im Rahmen von Exmatrikulierten-Befragungen nur schwer zu erreichen. Im Rahmen der vorliegenden Studierendenbefragung sind vermutlich diejenigen mit starken Studienabbruchsabsichten unterrepräsentiert. Die Variablen zum Vorhandensein von Studienabbruchsgedanken bzw. zu deren Häufigkeit sind lediglich als Proxi-Variablen für den tatsächlichen Studienabbruch anzusehen.

Ein weiteres Problem ist, dass keine Variablen erhoben wurden, die die Ziele eines Studierenden und seine subjektive Einschätzung seiner Situation abbilden. Diese haben in vielen Studien einen hohen Erklärungs-wert gezeigt (z.B. Cabrera et al. 1990 und 1992). Außerdem wurden kei-

ne Variablen zur Studienfachwahl einbezogen, die ebenfalls als wichtig erkannt wurden (St. John/Paulsen/Starkey 1996).

Doch es ist gar nicht Ziel des Artikels, Studienabbruch möglichst vollständig erklären zu können. Vielmehr sollen vor allem Variablen im Vordergrund stehen, auf die die UDE im Rahmen von Diversity Management-Aktivitäten bzw. übergeordneten QM-Aktivitäten Einfluss nehmen kann. Dieser Artikel trägt zur Schließung einer Forschungslücke bei, indem er den Einfluss einzelner Diversity-Merkmale und einer Reihe anderer Merkmale auf Studienabbruch über den Bologna-Prozess hinweg betrachtet. Auf Basis einzelner Theoriestränge wurden Hypothesen abgeleitet, die dann empirisch anhand der Studierendenbefragung der Universität Duisburg-Essen überprüft wurden.

Insbesondere überraschte, dass die Diversity-Merkmale „Geschlecht“, „Migrationshintergrund“ und „Bildungshintergrund“ keinen Einfluss auf Studienabbruchsgedanken haben. Denn dies sind die zentralen Merkmale, die im Rahmen von Gender Mainstreaming-Aktivitäten und Diversity Management-Aktivitäten im Mittelpunkt stehen. Man weiß jedoch aus anderen Analysen zur Studierendenbefragung an der UDE, dass z.B. Studierende mit Migrationshintergrund bzw. Bildungsaufsteiger durchweg etwas mehr Probleme im Studienverlauf, insbesondere beim Verfassen schriftlicher Arbeiten und beim Halten von Referaten haben. Probleme sind also vorhanden, sie scheinen sich jedoch nicht unbedingt in Form von Studienabbruch zu manifestieren. Aus diesen Ergebnissen könnte man ableiten, dass Gelder nicht so sehr in die Bindung von bestimmten Studierendengruppen, nämlich von Migranten und Bildungsaufsteigern (z.B. in Form von Mentoring-Programmen etc.), fließen sollten, sondern vielleicht noch mehr in die Studierendenrekrutierung bzw. in spätere Phasen der wissenschaftlichen Betätigung, z.B. der Promotionsphase. Möglicherweise spitzen sich die Probleme an diesen Stellen zu.

Die eingangs formulierte Hypothese, dass sich Diversity-Merkmale bei Studierenden der Bachelor-Studiengänge stärker in Form von Problemen bzw. Studienabbruch niederschlagen, konnte nicht bestätigt werden. Stattdessen führen eine chronische Erkrankung bzw. Behinderung sowie eine mit Betreuungsproblemen verbundene Elternschaft nur bei Studierenden der herkömmlichen Studiengänge zu größeren Studienabbruchsgedanken. Insgesamt deutet Einiges darauf hin, dass Studierende der beiden Studienabschlusstypen sich auch in Bezug auf ihre Studienerwartungen und deren Abgleich mit den tatsächlichen Studienerfahrungen unterscheiden. Bachelor-Studierende erwarten mehr konkreten Dienstleistungsnutzen, z. B. eine gute Betreuung im Studium, jedoch nehmen sie die Institution Hochschule nicht so sehr als Sozialisationsinstanz

wahr, die für alle Probleme innerhalb eines Lebensabschnitts zuständig ist. Doch dies sind nur einige Vermutungen, die sich auf Basis der Ergebnisse anstellen lassen. Um mehr darüber aussagen zu können, sind weitere Untersuchungen notwendig.

Literatur

- Aretz, Hans-Jürgen/Hansen, Katrin 2002: Diversity und Diversity-Management im Unternehmen – Eine Analyse aus systemtheoretischer Sicht. Münster.
- Bean, John P. 1980: Dropouts and Turnover: The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition. In: Research in Higher Education, Vol. 12, Heft 2, S. 155-187.
- Bean, John P. 1982: Student Attrition, Attentions, and Confidence: Interaction Effects in a Path Model. In: Research in Higher Education, Vol. 17, Heft 4, S. 291-320.
- Bean, John P. 1985: Interaction Effects on Class Level in an Explanatory Model of College Student Dropout Syndrome. In: American Educational Research Journal, Vol. 22, Heft 1, S. 35-64.
- Bean, John P./Metzner, Barbara S. 1985: A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. In: Review of Educational Research, Vol. 55, Heft 4, S. 485-540.
- Blüthmann, Irmela/Lepa, Steffen/Thiel, Felicitas 2008: Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (ZfE) 11 (2008), 3, S. 406-429.
- Blüthmann, Irmela/Thiel, Felicitas/Wolfgramm, Christine 2011: Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen? In: Die Hochschule, 20. Jahrgang, Heft 1, S. 110-126.
- Cabrera, Alberto F./Nora, Amaury/Castañeda, Maria B. 1992: The Role of Finances in the Persistence Process: A Structural Model. In: Research in Higher Education, Vol. 33, Heft 5, S. 571-593.
- Cabrera, Alberto F./Stampen, Jacob O./Hansen, W. Lee 1990: Exploring the Effects of Ability to Pay on Persistence in College. In: Review of Higher Education, Vol. 13, Heft 3, S. 303-336.
- Derboven, Wibke/Winker, Gabriele 2010: „Tausend Formeln und dahinter keine Welt“. Eine geschlechtersensitive Studie zum Studienabbruch in den Ingenieurwissenschaften. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 32. Jahrgang, Heft 1, S. 56-78.
- Fellenberg, Franziska/Hannover, Bettina 2006: Kaum begonnen, schon zerronnen? In: Empirische Pädagogik 20 (2006) 4, S. 381-399.
- Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/Schreiber, Jochen/Sommer, Dieter/Besuch, Georg 2009: Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hannover: HIS Forum Hochschule.
- Heublein, Ulrich/Spangenberg, Heike/Sommer, Dieter 2002. Ursachen des Studienabbruchs. Hannover: HIS Hochschulplanung Band 163.
- Heublein, Ulrich/Wolter, Andrä 2011: Studienabbruch in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik. 57. Jahrgang, Heft 2, S. 214-236.

- Klammer, Ute/Matuko, Bartholomäus J. 2010: Diversity Management als Zukunftsaufgabe der Hochschulen – Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte. In: Der pädagogische Blick. 18. Jg., Heft 2.
- Reissert, Reiner/Marciszewski, Bernard 1987. Studienverlauf und Berufseintritt. Ergebnisse einer Befragung von Hochschulabsolventen und Studienabbrechern des Studienjahres 1984. Hannover: HIS Hochschulplanung 61.
- Sarcelletti, Andreas/Müller, Sophie 2011 (i.Ersch.): Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. In: Zeitschrift für Bildungsforschung. Online veröffentlicht am 8. November 2011 (DOI 10.1007/s35834-011-0020-2). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Schönborn, Anette/Stammen, Karl-Heinz 2011: Vielfalt als Potential. Heterogenität von Studierenden im Kontext von Qualitätsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen. I.Ersch. in "Das Hochschulwesen".
- Schröder-Gronostay, Manuela 1999: Studienabbruch – Zusammenfassung des Forschungsstandes. In: Schröder-Gronostay, Manuela/Daniel, Hans-Dieter (Hrsg.): Studierenerfolg und Studienabbruch. S. 209-240. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand Verlag GmbH.
- St. John, Edward P./Paulsen, Michael B./Starkey, Johnny B. (1996). The nexus between college choice and persistence. In: Research in Higher Education, 37, S. 175–220.
- Stammen, Karl-Heinz 2010: Ergebnisse der Studierenden-Befragung im Auftrag der Prorektorin für Diversity Management der Universität Duisburg-Essen. Kurzbericht. http://www.uni-due.de/imperia/md/content/diversity/kurzbericht_diversity_stand_november_2010.pdf, Zugriff am 14.04.2011.
- Tinto, Vincent 1975: Dropout from Higher Education. A Theoretical Synthesis of Recent Research. In: Review of Educational Research, Vol. 45, Heft 1, S. 89-125.
- Tinto, Vincent 1982: Limits of Theory and Practice in Student Attrition. In: The Journal of Higher Education, Vol. 53, Heft 6, S. 687-700.
- Tinto, Vincent 1988: Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. In: The Journal of Higher Education, Vol. 59, Heft 4, S. 438-455.
- Tinto, Vincent 1993: Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. Chigaco: The University of Chicago Press.
- Thomas, Liz 2002: Student Retention in Higher Education: The Role of Institutional Habitus. In: Journal of Education Policy, Vol. 17, Heft 4, S. 423-442.
- Unger, Martin/Wroblewski, Angela/Latcheva, Rossalina/Zaussinger, Sarah/Hofmann, Julia/Musik, Christoph 2009: Frühe Studienabbrüche an Universitäten in Österreich. Wien: Institut für Höhere Studien (IHS).
- Vedder, Günther 2006: Die historische Entwicklung von Diversity Management in den USA und in Deutschland. In: Krell, Gertraude/Wächter, Hartmut (Hrsg.): Managing Diversity. Impulse aus der Personalforschung. S. 1-24. München/Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Weegen, Michael 2011. Studierenerfolg von deutschen Studierenden mit muslimischen Wurzeln. In: Das Hochschulwesen, 1/2011.

Weltoffen von innen?

Wissenschaft mit Migrationshintergrund

Karsten König; Rico Rokitte:

Migration – eine Ungleichheitsperspektive in der Wissenschaft?7

Aylâ Neusel:

Untersuchung der inter- und transnationalen Karrieren
von WissenschaftlerInnen an deutschen Hochschulen20

Andrea Löther:

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Migrationshintergrund36

Almut Zwengel:

Studium interkulturell. Bildungsinländer und Bildungsausländer
im Vergleich.....55

Christina Kliegl; Ursula M. Müller:

Diversity und Studienabbruch im Zeitalter von Bologna.
Bedingungsfaktoren für Studienabbruchsgedanken in den alten
und neuen Studiengängen an der Universität Duisburg-Essen73

Edith Pichler; Grazia Prontera:

Kulturelles Kapital auf dem Weg zur Professur. Unterschiedliche
Ausgangslagen von Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund91

Anja Franz:

„Es wurde immer unschaffbarer.“ Promotionsabbruch als Konsequenz
von Handlungsstrategien zur Reduktion von Unsicherheit. Eine
Fallstudie zum Promotionsverlauf einer ausländischen Doktorandin.....102

Matthias Otten:

Interkulturelle Lern- und Bildungspotenziale im Hochschulstudium.....116

<i>Jennifer Dusdal; Daniel Houben; Regina Weber:</i> Migration, Bildungsaufstieg und Begabtenförderung. Entwicklungen in der Stipendiat/innenschaft der Hans-Böckler-Stiftung	130
---	-----

<i>René Krempkow:</i> Kann mit leistungsorientierter Mittelvergabe die Chancengerechtigkeit für Nachwuchswissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund gefördert werden?	143
---	-----

FORUM

<i>Lena Ulbricht:</i> Öffnen die Länder ihre Hochschulen? Annahmen über den Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand	154
---	-----

<i>Frank Meier:</i> Die Hochschulen und die Entwicklung ihrer Forschung. Voraussetzungen, Möglichkeiten und Folgen universitärer Profilbildung	169
---	-----

PUBLIKATIONEN

Carola Bauschke-Urban: Im Transit. Transnationalisierungsprozesse in der Wissenschaft (<i>Karsten König</i>)	190
--	-----

<i>Peer Pasternack, Daniel Hechler:</i> Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945	193
--	-----

Autorinnen & Autoren	203
---------------------------------------	-----

Autorinnen & Autoren

Jennifer Dusdal, B.A., Stipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung, Studentin im Masterstudiengang Wissenschaft und Gesellschaft, Studentische Hilfskraft am Institut für Soziologie der Gottfried-Wilhelm-Leibniz Universität Hannover, eMail: jenny.dusdal@web.de

Anja Franz M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, eMail: anja.franz@hof.uni-halle.de

Daniel Hechler M.A., wissenschaftlicher Referent am Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Daniel Houben M.A., Referatsleiter in der Studienförderung der Hans-Böckler-Stiftung und wissenschaftlicher Angestellter am Lehr- und Forschungsgebiet „Technik- und Organisationssoziologie“ der RWTH Aachen, eMail: Daniel.Houben@BOECKLER.DE

Christina Kliegl, Dipl.-Soz., zuletzt am Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF), eMail: christina-kliegl@gmx.de

Karsten König, Dipl.-Soz., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, eMail: karsten.koenig@hof.uni-halle.de

René Krempkow, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (IFQ) Bonn, eMail: krempkow@forschunginfo.de

Andrea Löther, Dr., stellvertretende Leiterin des Kompetenzzentrums Frauen in Wissenschaft und Forschung (CEWS) am GESIS – Leibniz Institut für Sozialwissenschaften, eMail: andrea.loether@gesis.org

Frank Meier, Dr. phil., Universität Bremen, Institut für Soziologie. E-Mail: frank.meier@uni-bremen.de

Ursula M. Müller, Dip.-Soz., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) der Universität Duisburg-Essen, eMail: ursula.mueller@uni-due.de

Aylâ Neusel, Dr.-Ing., Professorin i.R., Hochschulforscherin am Internationalen Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER), eMail: neusel@incher.uni-kassel.de

Matthias Otten, Prof. Dr., Fachhochschule Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften, Institut für Interkulturelle Bildung und Entwicklung, eMail: Matthias.otten@fh-koeln.de

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Wissenschaftlicher Geschäftsführer WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; <http://www.peer-pasternack.de>

Edith Pichler, Dr., Universität Potsdam, Institut für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, eMail edith.pichler@uni-potsdam.de

Grazia Prontera, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Europäische Zeitgeschichte an der Universität Salzburg, eMail: Grazia.Prontera@sbg.ac.at

Rico Rokitte, Dipl.-Soz.päd. (FH), Doktorand am Institut für Soziologie der Universität Freiburg, bis 12/2011 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, eMail: rico.rokitte@hof.uni-halle.de

Lena Ulbricht, Dipl.-Pol., Stipendiatin in der Projektgruppe der Präsidentin am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung WZB, eMail: ulbricht@wzb.eu

Regina Weber M.A., Politikwissenschaftlerin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Chancengleichheit in der Begabtenförderung der Hans-Böckler-Stiftung, eMail: Regina-Weber@BOECKLER.DE

Almut Zwengel, Prof. Dr., Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften an der Hochschule Fulda, eMail: Almut.Zwengel@sk.hs-fulda.de